



## Revue internationale d'éducation de Sèvres

37 | décembre 2004

Diplômes et examens de l'enseignement secondaire

---

# Amérique latine : L'utilisation des résultats de l'évaluation des apprentissages

Luis Muelle

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1489>

DOI : 10.4000/ries.1489

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2004

Pagination : 18-19

ISBN : 978-2-85420-564-0

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Luis Muelle, « Amérique latine : L'utilisation des résultats de l'évaluation des apprentissages », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 37 | décembre 2004, mis en ligne le 18 novembre 2011, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1489> ; DOI : 10.4000/ries.1489

---

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Amérique latine : L'utilisation des résultats de l'évaluation des apprentissages*

Luis Muelle

---

- 1 En Amérique latine, la plupart des réformes éducatives des deux dernières décennies ont encouragé l'institutionnalisation des systèmes nationaux d'évaluation en tant que mécanismes de contrôle de la qualité des apprentissages. Des opérations de grande envergure et mobilisant de nombreuses équipes ont vu le jour pour appliquer des tests et des questionnaires aux élèves, aux enseignants et familles. L'intérêt s'est porté principalement sur les mathématiques et la langue maternelle, l'espagnol, pour les niveaux CE2 et sixième.
- 2 Les résultats de ces expériences ont permis de se rendre compte de l'état alarmant des apprentissages dans la plupart de ces pays. Ainsi, pour l'année 2000, à Panama et au Guatemala, les élèves de sixième obtenaient un taux de réussite inférieur à 50 % en mathématiques tandis qu'au Honduras, en 2003, pour les CE2 et les sixièmes, 15 % seulement dépassaient la moyenne en mathématiques et en espagnol. Constat encore plus préoccupant au Nicaragua : en 2002, on observait, pour la sixième, des taux très faibles, autour de 5 % en espagnol et 1 % en mathématiques. En revanche, au Costa Rica en 2002, les résultats démontraient une situation nettement plus favorable avec, en sixième, des taux de 89 % en espagnol et de 71 % en mathématiques.
- 3 Les comparaisons entre pays illustrent encore ces disparités. Les tests menés par l'UNESCO en 1998 auprès de treize pays participants, pour le CE2 et le CM1, en langue espagnole et en mathématiques, ont pointé le très grand écart existant entre les résultats obtenus par Cuba, avec plus de 80 % de réussite, et l'ensemble des autres participants (seulement 40 % de réussite).
- 4 Le Chili, l'Argentine, le Belize, le Mexique, le Brésil et la Colombie appartiennent aux rares pays ayant participé à des épreuves internationales. Les résultats obtenus ne font que confirmer les tendances constatées sur un plan national. En effet, dans l'étude TIMSS

(Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences, 1995), la Colombie se situe à 25 % en dessous de la moyenne internationale et le Chili, en 1999, à 20 % en dessous de la moyenne en mathématiques. Rappelons, par comparaison, que ces mêmes pays avaient obtenu les meilleurs résultats lors de l'étude de l'UNESCO.

- 5 Par ailleurs, d'après la récente étude PISA (*Programme international d'évaluation d'élèves*, 2001), les élèves mexicains et brésiliens ont réussi à 23 % et à 33 % respectivement en dessous de la moyenne obtenue par les trente-deux pays participants à cette enquête de l'OCDE. Signalons au passage qu'à l'exception du Belize, aucun pays d'Amérique centrale n'a participé à ces enquêtes de portée mondiale<sup>1</sup>.
- 6 À cette situation s'ajoutent des questionnements soulevés récemment par les responsables politiques sur le rôle de l'évaluation, sur la qualité des méthodes employées, sur la pertinence de passer d'une évaluation de normes à une évaluation par critères ; d'une évaluation bilan à une évaluation formative ; enfin, d'une couverture par échantillons à une couverture de tout un niveau de la population scolaire.
- 7 La diffusion des résultats s'effectue généralement par la publication d'un rapport unique dont le contenu s'adresse à des acteurs multiples (familles, enseignants, chefs d'établissements entre autres) ce qui en rend la lecture difficile. L'utilisation politique des résultats peut constituer un sérieux problème dans la mesure où les services d'évaluation des ministères sont les financeurs des opérations d'évaluation et peuvent se poser à la fois en juge et partie ; ceci génère inévitablement un sentiment de méfiance qui subsiste même lorsque les analyses des résultats sont effectuées par des experts externes.
- 8 Conséquence de toutes ces expériences, une culture de l'évaluation a commencé peu à peu à émerger et en même temps, suite aux constats évoqués précédemment, de nouvelles exigences semblent se dessiner.
- 9 De nombreux pays d'Amérique latine proposent d'accorder une plus grande importance à l'élaboration de normes de référence communes (*standards*) pour mesurer la qualité de l'enseignement. En effet, les gouvernements s'intéressent moins à contrôler les ressources et les contenus de l'enseignement qu'aux résultats des apprentissages, à leur mise en œuvre et à leur suivi.
- 10 À terme, on souhaite arriver à un système unifié de mesure des connaissances et des compétences à atteindre dans des champs disciplinaires bien définis. En ce sens, par exemple, depuis le début des années 2000 en Amérique centrale, un organisme autonome non gouvernemental propose des objectifs communs pour l'ensemble des pays et pour toutes les disciplines du primaire. À l'heure actuelle, ces normes ne font pas encore l'unanimité des responsables politiques<sup>2</sup>.
- 11 Dans l'agenda actuel des propositions de politique éducative, réaliser et accomplir les objectifs fixés par les programmes est un gage de la motivation de l'enseignant et de la qualité du travail. Cette motivation se voit gratifiée par un supplément de salaire. Ce type d'évaluation, appliquée dans quelques pays connaît un relatif succès au Chili, mais elle se heurte ailleurs à la forte opposition des enseignants et des syndicats. L'idée avancée par quelques responsables politiques serait de généraliser ce principe comme un mécanisme de récompense aux enseignants pour la réussite de leurs élèves<sup>3</sup>.
- 12 Les décideurs de la politique éducative ont pris conscience de l'utilité des résultats en tant qu'outil de pilotage mais indicateur incomplet pour donner une vision intégrale de la qualité de l'offre éducative. Ils sont convaincus qu'il faut y intégrer d'autres aspects tels que la couverture scolaire, l'équité, l'environnement social et économique de l'élève, les

pratiques pédagogiques, l'égalité des chances. Ce besoin de lier les résultats scolaires aux autres composantes du système éducatif commence à provoquer l'apparition de systèmes nationaux et internationaux d'indicateurs sur l'état de l'école dans la plupart de ces pays.

- 13 Cette réflexion semble salubre avant de reprendre la course pour rattraper le retard.

---

## NOTES

1. La plupart des rapports sur l'évaluation en Amérique latine peuvent être consultés dans le site du GTTE (*Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL-GRADE*) : <http://www.preal.cl/GTEE/index.php>.
2. Voir *Proyecto estándares para la educación primaria en Centroamérica* ». – Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), San José, Costa Rica, Septembre 1999. Le CECC est un organisme régional de coopération et d'intégration centroaméricaine.
3. Rapport *Es Hora de Actuar*, de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, PREAL, 2003.

---

## INDEX

**Index géographique** : Amérique latine

**Mots-clés** : évaluation, rendement scolaire, système éducatif, comparaison internationale

## AUTEUR

**LUIS MUELLE**

Chargé de programme au département Education du CIEP